

Caruso, Marcelo

Technologiewandel auf dem Weg zur "grammar of schooling". Reform des Volksschulunterrichts in Spanien (1767-1804)

Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 5, S. 648-665



Quellenangabe/ Reference:

Caruso, Marcelo: Technologiewandel auf dem Weg zur "grammar of schooling". Reform des Volksschulunterrichts in Spanien (1767-1804) - In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 5, S. 648-665 -
URN: urn:nbn:de:0111-opus-71634 - DOI: 10.25656/01:7163

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-71634>

<https://doi.org/10.25656/01:7163>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Historische Bildungsforschung – Innovation und Selbstreflexion

Jane Schuch/Heinz-Elmar Tenorth/Nicole Welter

Historische Bildungsforschung – Innovation und Selbstreflexion.

Einführung in den Thementeil 643

Marcelo Caruso

Technologiewandel auf dem Weg zur „grammar of schooling“.

Reform des Volksschulunterrichts in Spanien (1767–1804) 648

Friederike Kuster

Anordnungen der Natur – Grundlagen der Geschlechtererziehung

bei Rousseau 666

Rita Hofstetter/Bernard Schneuwly

Erziehungswissenschaft als Gegenstand der Historiographie. Eine Disziplin
im Spannungsbereich disziplinärer, professioneller und lokaler/(inter)nationaler

Felder 678

Eckhardt Fuchs

Historische Bildungsforschung in internationaler Perspektive:

Geschichte – Stand – Perspektiven 703

Allgemeiner Teil

Jürgen Reyer/Diana Franke-Meyer

Vorschulreform und der wissenschaftliche Status der

„Pädagogik der frühen Kindheit“ als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft ... 725

<i>Georg Cleppien</i>	
Die Überforderung des Selbst in unternehmerischen Zeiten	744

<i>Andreas Soltan/Malte Mienert</i>	
Unsicherheit im Lehrerberuf als Ursache mangelnder Lehrerverkooperation?	
Eine Systematisierung des aktuellen Forschungsstandes auf Basis des	
transaktionalen Stressmodells	761

Besprechungen

<i>Roland Reichenbach</i>	
Christiane Thompson/Gabriele Weiß: Bildende Widerstände –	
widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie	779

<i>Markus Bernhardt</i>	
Peter Gautschi: Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse,	
Hinweise	782

<i>Veronika Magyar-Haas</i>	
Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hrsg.): Scham	784

<i>Katharina Maag Merki</i>	
Sigrid Blömeke/Thorsten Bohl/Ludwig Haag/Gregor Lang-Wojtasik/	
Werner Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation –	
Entwicklung	787

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	791
Impressum	U 3

Marcelo Caruso

Technologiewandel auf dem Weg zur „grammar of schooling“

Reform des Volksschulunterrichts in Spanien (1767–1804)

Zusammenfassung: Der Beitrag problematisiert in historischer Perspektive den Begriff einer „grammar of schooling“, einer Grammatik der Schularbeit, die auf vermeintlich unhintergehbare Bestandselemente der modernen Schule hinweist. Mit Hilfe dieses Begriffes wird das Scheitern von ambitionierten Bildungsreformen in der bildungshistorischen Literatur erklärt. Anhand einer Untersuchung von technologischem Wandel in spanischen Elementarschulen zu Ende des 18. Jahrhunderts wird hingegen die These vertreten, dass diese Grammatik selbst historisch produziert werden musste, und dass die Bestimmung von Veränderungen auf der Ebene der Unterrichtstechnologien nicht in der Codierung von Erfolg und Scheitern erfolgen darf. Damit werden neue historiographische Perspektiven im Bereich einer Technologiegeschichte der Schulbildung gezeigt.

1. „Grammar of schooling“: Zur Historisierung einer Struktur

Die Schulwelt stellt sich dem Beobachter zuweilen als derart kompakt und unbeweglich dar, dass die Analysekategorie einer „Grammatik der Schularbeit“ (*grammar of schooling*), die eine längerfristige Perspektive auf die Strukturen der Schul- und Unterrichtsorganisation impliziert, als nahezu unveränderliche Struktur begriffen wird. Diese durchaus analytisch scharfe Konzeption der Determinanten der Schularbeit als Grammatik entstand bekanntlich aus historischen Analysen über das Scheitern ambitionierter Schulreformprogramme im 20. Jahrhundert (Tyack/Cuban 1995, S. 85ff.). Der Begriff charakterisiert bestimmte Aspekte der Schulorganisation als nicht beliebig verfügbare Größen für jedwede Schulpolitik oder Reformintention. Die historische Erklärung für das Scheitern vieler Reformentwürfe könnte mit gutem Recht auf die Persistenz dieser grundlegenden organisatorischen und institutionellen Begebenheiten zurückgeführt werden (Tyack/Tobin 1994).

Die Schulreformforschung kennt diese Konstellation durchaus. Es ist in der Tat äußerst schwierig, konsistente, intentional zustande gekommene Reformergebnisse bei der Geschichte der Schulpolitik zu zeigen. Und dennoch: Die daraus abgeleitete Gewissheit, dass Bildungs- und Schulreform zum Scheitern verurteilt ist, findet in der Idee einer „Grammar of schooling“ eine historisch begründete Grundlage. Diese Einstellung entsteht aus der Enttäuschung darüber, dass die hochgesteckten Ziele der Schulreform doch nicht erreicht werden. Dabei werden Begriffe erdacht und formuliert, die eine regelrechte „Persistenz des Unvermeidlichen“ predigen, wie im Falle der Lehrerzentriertheit gegenwärtiger Unterrichtskulturen (Cuban 1982). Die Grenzen zwischen Beschreibung und Performanz sind in den Sozialwissenschaften derart verworren, dass

Diagnosen schnell in implizite Handlungsempfehlungen umschlagen: Bloß nichts ändern wollen!

„Grammatik der Schularbeit“ bildet gewiss einen wertvollen Abwehrmechanismus gegen die Frustrationen, die aus dem wiederholten Scheitern der schönsten Reformprogramme entstehen. Dass der Begriff zuweilen streng „strukturalistisch“ gedeutet wird, d.h. als wesentliches Gefüge, ohne dessen Wirksamkeit keine Schule und kein Unterricht denkbar ist, ist historisch nicht zu halten. Zum einen musste diese ‚Grammatik‘ selbst hergestellt werden und in diesem Sinne handelt es sich um ein Ergebnis komplexer gesellschaftlicher Vorgänge und nicht um eine ontologisch definierte Struktur. Zum anderen haben sich im Laufe der Zeit technologische Veränderungen ergeben, auch wenn diese nicht die Radikalität bestimmter Reformprogrammatiken widerspiegeln.

Im Folgenden soll ein Beispiel aus der Geschichte der Entstehung traditioneller Unterrichtsszenarien in den Elementarschulen aufgegriffen werden, um das historiographische Potenzial einer Geschichte der Technologien der modernen Schule zu zeigen. Es handelt sich um die Entstehung und begrenzte Verbreitung einer Bewegung zur Reform des Elementarschulunterrichts in Spanien zu Beginn des 18. Jahrhunderts: Die so genannte Bewegung von San Ildefonso, die infolge der Vertreibung des Jesuitenordens aus Spanien (1767) bis zum Ende korporatistischer Regulierung des Lehrberufs (1804) eine treibende Rolle bei der Veränderung unterrichtstechnologischer Muster spielte. Dabei soll besonders ein Augenmerk auf die Berufsidentitäten von Schullehrern gelegt werden, um die mit den Reformintentionen nicht kongruente Verbreitung der Vorschläge dieser Bewegung zu erklären. Zunächst soll die kalligraphische Tradition in den frühneuzeitlichen urbanen Elementarschulen Spaniens als ausschlaggebend für diese Identität charakterisiert werden (2); danach sollen die Umstände (3), Charakteristika (4) und Konjunkturen (5) der vom spanischen Hof unterstützten Reformbewegung von San Ildefonso näher dargestellt werden; schließlich werden begriffliche Schwierigkeiten einer Technologiegeschichte der Schularbeit anhand der Interpretation dieser Vorgänge diskutiert (6).

2. Schreiber und Lehrer: Die frühneuzeitliche kalligraphische Tradition Spaniens

Seit der Reformation hatte Spanien in der protestantischen nordwesteuropäischen Imagination als abschreckendes Beispiel von Rückständigkeit und katholischer Intoleranz gedient. Dieser geschickt eingesetzte, propagandistische Topos der frühen Neuzeit scheint bei allen polemischen Elementen teilweise gerechtfertigt gewesen zu sein. Denn die für Spanien sehr ausgebaute historische Alphabetisierungsforschung bestätigte das Bild einer im 17. und 18. Jahrhundert stagnierenden Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeit, wenn nicht sogar einen Rückgang (Burgos Rincón 1994; de la Pascua Sánchez 1989; Nalle 1989). Dies sollte im Zusammenhang mit weiteren Symptomen einer breiteren kulturellen Deflation gesehen werden, die als Folge von katholi-

scher Reform und Abschottung des Landes gegenüber der protestantischen Bedrohung entstand (de Hornedo 1980; Kamen 1985).

Wenn das kulturelle Leben Spaniens von diesen Entwicklungen erfasst wurde, schonten diese restriktiven Tendenzen den Elementarschulbereich gewiss nicht. Nach einer Phase der Expansion urbaner Schulbildung im ausgehenden Mittelalter (Lawrence 1985) wurde die Gründung und Systematisierung bestehender Elementarschulen weitgehend vernachlässigt. Nur die Elementarklassen der Jesuitenkollegs (Bartolomé Martínez 1980) und die Schulen des Piaristenordens scheinen im Aufschwung begriffen zu sein. Die Tradition der spätmittelalterlichen Schreib- und Rechenmeister in den Städten wurde jedoch umgeformt, und zwar durch eine weitgehende Umwandlung des Lehrerberufs zu einer vom König protegierten Tätigkeit, die vielerorts zur Gründung regelrechter Lehrerzünfte mit der Bezeichnung „Bruderschaft“ führte (Cotarelo y Mori 2004, S. 26f.; Martínez Navarro 1982). Somit endete die Ära der städtischen Schulmeisterei als freies Gewerbe und wurde zum staatlich protegierten Beruf deklariert. Nach der Gründung der Bruderschaft von San Casiano in Madrid im Jahr 1642 wurden Schwesterorganisationen in den wichtigsten Städten des Landes gegründet (Aguilar Piñal 1973, S. 64 für Sevilla; Delgado Criado 1984 für Barcelona; Domínguez Cabrejas 1999, S. 34ff. für Zaragoza). Obwohl diese im Grunde katholische Organisationsform der gegenseitigen Unterstützung und der praktizierten Frömmigkeit zunächst keine relevante Stellung in der städtischen Schulpolitik einnahm, erfolgte spätestens 1667 eine eindeutige Aufwertung, als diese Bruderschaften die Mitglieder der lokalen Prüfungskommissionen für die Zulassung von Schullehrern vorschlugen. Dieses eher korporatistische Modell überlebte mit Variationen bis 1804 und erstreckte sich auf zentrale Regulierungsfunktionen der Schulwelt, allen voran die Festsetzung der zulässigen Zahl von Schulen in einem Gebiet (Pereyra 1988; Ruiz Berrio 2004).

In der Welt der urbanen Schulen stellten diese organisierten Lehrerzünfte eine mächtige Gruppe dar. Trotz allem arbeiteten in den Städten zahlreiche *leccionistas* weiter, unlicenzierte Privatlehrer, die ständig die Verfolgung der städtischen Obrigkeit fürchten mussten, aber die städtischen Schulen mit lizenzierten Lehrern bildeten das Rückgrat des urbanen frühneuzeitlichen spanischen Schulwesens. Im Kontext der katholisch-barocken Kultur, in der das Lesen als allgemeine Fähigkeit für das Volk nicht besonders betont und das Schreiben aufgrund des exponentiellen Wachstums des Schriftverkehrs und der staatlichen Bürokratie aufgewertet wurde, waren diese städtischen Schulen in erster Linie dadurch ausgezeichnet, dass sie das Schreiben lehrten. In dem Bericht über das lokale Schulwesen der Stadt Madrid im Jahr 1623 zeigte sich beispielsweise, dass von den 44 identifizierten Schulen lediglich zwei „nur das Lesen“ angeboten haben, alle anderen waren Schulen *de escribir y contar* (Schreib- und Rechenschulen), die selbstverständlich auch Lesen anboten, aber ihr curriculares Profil über das Schreiben definierten (Ródenas Vilar 2000, S. 34). Dies überrascht nicht besonders in einer Stadt, in der aufgrund ihres definitiven Status als Residenzstadt im Jahr 1609 die Staatsangestellten bis zum 10% der lokalen Bevölkerung (1650) ausmachten (ebd., S. 31). Mag die Situation der Stadt Madrid aufgrund ihrer Stellung im Staatsgefüge einen besonderen krassen Fall der curricularen Profilierung von Elementarschulen zugunsten des Schrei-

bens begünstigt haben; eine ähnliche Konstellation von zünftig verfasstem Korporatismus und Betonung des Schreibunterrichts ist auch in anderen Städten wahrzunehmen (Álvarez Márquez 1995 für Sevilla; Herrero Jiménez/Diéguez Orihuela 2008, S. 79–85 für Valladolid).

Angesichts dieser Situation blieben der Schreibunterricht und die Kalligraphie, beides zentrale Elemente der Tradition der alten Rechen- und Schreibmeister, trotz einer weitgehenden Klerikalisierung der frühneuzeitlichen Elementarschulpädagogik in Spanien weitgehend erhalten und wurden sogar zu ihrem distinktiven Element. Zwischen dem 16. und dem 18. Jahrhundert profilierten sich die besten Lehrer als geschickte Kalligraphen. Ihr Ruf und ihr Berufsprofil waren von dieser besonderen Fertigkeit weitgehend vereinnahmt (Aznar de Polanco 1719; Casanova 1650; Cuesta 1589; Lucas 1580). Wenn in anderen Regionen Europas ein guter Leseunterricht zusammen mit dem allgegenwärtigen Religionsunterricht als unbedingter Maßstab akzeptabler schulischer Verhältnisse galt, richtete man sich in Spanien eindeutig am Schreibenlernen aus. Dies geschah nicht zuletzt deshalb, weil der Staat einen großen Bedarf an Schriftprüfern wegen der hohen Zahl von Fälschungen von Dokumenten anmeldete, und als Konsequenz daraus seit dem Jahr 1729 einen Corps von Schriftprüfern aus den Reihen der Mitglieder der städtischen Lehrergilden rekrutierte (Cotarelo y Mori 2004, S. 38). Diese zusätzliche Einkommensmöglichkeit, die Protektion des Staates als Auftraggeber und der hohe Prestige des Schönschreibens in der spanischen Kultur (Bouza 2004) begünstigten diese Entwicklung. Nicht nur die säkularen Lehrer waren Teil dieser Bewegung für den Schreibunterricht, sondern auch einige Jesuiten und Piaristen profilierten sich als hervorragende Kalligraphen und veröffentlichten eigene Werke zum Schreibenlernen (Delgado de Jesús y María 1818; Ortiz 1696).

Es war innerhalb dieser unterrichtstechnologischen Tradition mit einer sehr eindeutigen berufsdefinitorischen Wissensform, wo die spanische Aufklärung seit Mitte des 18. Jahrhunderts ihre Spuren hinterlassen sollte. Obwohl die Bourbonen das Land bereits seit 1700 regierten, setzte erst Karl III. (1716–1788, seit 1759 auf dem Thron) ein Regierungsprogramm durch, das entschieden aufklärerisch und absolutistisch geprägt war, und enorme Verwerfungen in der traditionellen Gesellschaft aufgrund der ökonomischen und kulturellen Liberalisierungsmaßnahmen verursachte (Domínguez Ortiz 1986, S. 299ff.; Kossok 1982). Karl III. stützte sich vielfach auf Berater und Minister aus den übersichtlichen Zirkeln der spanischen Aufklärung. In diesem Umfeld forcierte der Zentralstaat eine Modernisierung des Elementarschulkanons, deren Anlass die 1767 beschlossene Vertreibung der Jesuiten aus allen spanischen Territorien bildete (Sarraillh 1957, S. 203). Das Vakuum im Bildungsbereich, welches diese Maßnahme hinterließ (Villalba Pérez 2003), war beträchtlich und rief den Staat auf den Plan. Eine Verfügung des Kastilienrates, der höchsten Verwaltungsinstanz des Landes, im Jahr 1767 nahm eine explizite Akzentverschiebung der staatlichen Präferenzen bezüglich des Lehrpersonals vor. In diesem Beschluss hieß es, die Jesuiten hätten die *primeras letras* – wörtlich: erste Buchstaben, die nun amtliche Synekdoche für die Bezeichnung des gesamten Elementarschulbereichs – und andere Unterrichtszweige so stark unter ihrer Kontrolle gehabt, dass das ganze Erziehungswesen im Verfall begriffen gewesen sei. Die weltlichen

Schreib- und Rechenlehrer aus den Städten seien letztlich die besten, weil sie sich um ihre Kundschaft kümmern müssten: „Man sollte auch berücksichtigen, dass die *primeras letras*, die Grammatik und die Rhetorik in jener Zeit florierten, in der der Unterricht von diesen Lehrern ausgeübt wurde, und ihre Stellen durch Ausschreibung besetzt wurden. Dies zeigen die Druckwerke, die Ihr Talent und ihre Weisheit bezeugen, die sie mit ihrer lebenslangen Hingabe erlangt haben“ (*Real Provisión para reintegrar á los Maestros y Preceptores seculares* 1767, S. 2).

Die aktive Rolle der Krone bei der Entwicklung der Elementarschulbildung war vielfältig (Aguilar Piñal 1988): Sie verfügte im Jahr 1780 die Änderung der traditionellen Organisationsform der Stadtlehrer: von der Zunft zu einem „akademischen Kolleg“ der Fortbildung; das Kastilische wurde 1768 als verbindliche Schulsprache deklariert (Plann 1997, S. 6), die Bedingungen der Lehrerprüfungen wurden vom Staat präzisiert und u.a. die „Blutreinheit“ (*limpieza de sangre*)¹ zur Voraussetzung für den Lehrerberuf gemacht (Jara 1993, S. 17); die Ernennung von Elementarschullehrern entglitt den Bischöfen, die sich nur auf die Prüfung der Kenntnisse der christlichen Lehre zu beschränken hatten (Domínguez Ortiz 1986, S. 368). 1781 wurde dann die erste unverbindliche Proklamation über die Wichtigkeit des allgemeinen Schulbesuchs veröffentlicht, welche die 1768 an die Städte ergangene Ordre, Mädchenschulen einzurichten, trotz ihrer Unverbindlichkeit bekräftigte (Cotarelo y Mori 2004, S. 43; del Pozo Pardo 1988, S. 286ff. zu den Mädchenschulen).

Diese erhöhte Präsenz des Zentralstaates in der Elementarschulpolitik war auch auf der Ebene der Schul- und Unterrichtstechnologien zu spüren. Es wurden zum ersten Mal Präferenzen für bestimmte technologische Alternativen durch hohe Stellen geäußert, und diese dementsprechend unterstützt. In dieser Konstellation wuchsen verschiedene Versionen einer aufklärerischen Elementarschulpädagogik, die sowohl wichtige Motive der spanischen kalligraphischen Tradition fortsetzten als auch neue Bestandteile eines nicht zuletzt durch die Intervention des Staates im Ansatz erneuerten Lehrerberufs definierten. Im Folgenden soll die Bewegung von San Ildefonso aus der Region Madrid präsentiert werden, die den ersten Entwicklungsschub von zentral gelenkten Technologiereformen mit staatlicher Patronage organisierte und auch ansatzweise in einigen Regionen Spaniens rezipiert wurde.

3. Die Regierung der unübersichtlichen Stadt und die Reform des Elementarunterrichts

Madrid entwickelte sich am Ende des 18. Jahrhunderts zu einem regelrechten Experimentierfeld für schulsystemische und unterrichtstechnologische Entwürfe, nicht zuletzt

1 Die Statuten für die Blutreinheit dienten dazu, jüdische Konvertiten zum Katholizismus von wichtigen Ämtern und Vereinen auszuschließen. Sie wurden zum ersten Mal 1449 inmitten der Unruhen in Toledo formuliert, jedoch erst 1496 vom Papst genehmigt und schließlich 1501 in die kastilische Rechtsprechung integriert.

dank des schultechnologischen Vakuums, die die Jesuitenvertreibung hinterlassen hatte. Dazu gehörten die Industrieschulen für Mädchen, die von der *Sociedad económica matriense*, einer im Auftrag des Staates gegründeten und von Staatsbeamten stark getragenen zivilen Vereinigung zur Landesförderung, mit großem Erfolg betrieben wurden (Negrín Fajardo 1987). Darüber hinaus verstärkten die zwei prestigeträchtigen Schulen der Piaristen in der Stadt ihre didaktischen und methodischen Erprobungen, die für die Erlassung einer Einheitsmethode für die Ordensprovinz Kastilien Ausschlag gebend wurden. Schließlich setzte die Krone auch eigene Akzente, beispielsweise durch die Anordnung zur Gründung von 32 Schulen für Mädchen zwischen 1780 und 1783.

All dies geschah vor dem Hintergrund einer umfassenden urbanen Reformpolitik, in die die reformfreudige Krone insbesondere die Residenzstadt einbezog. Dies war ein Politikum erster Güte in den Jahren nach der Jesuitenvertreibung. Nicht zuletzt hatte eine stadtpolitische Maßnahme, eine neue städtische Kleiderordnung, als Auslöser der Unruhen gedient, hinter denen laut der spanischen offiziellen Version die Jesuiten gestanden haben sollen und auf deren Grundlage ihre Vertreibung verfügt wurde (Egido/Pinedo Iparraguirre 1994). Dass diese Nichtigkeit zu einer solchen Aufwallung führte, ist nicht so sehr auf die ansonsten sehr gute Agitationstaktik der Jesuiten zurückzuführen, wie damals von den Behörden behauptet, sondern eher auf eine akute Lebensmittelpreiskrise und auf den stetig wachsenden Druck der öffentlichen Hand auf die Lebensgestaltung und den Alltag der Untertanen. Die Stadt sollte tatsächlich als unübersichtliches Feld geordnet und kontrolliert werden. Mit der Gründung eines Wohltätigkeitsausschusses im Jahr 1778 wurde eine spezifische, nach distriktalen Kriterien organisierte Armenpolizei geschaffen, die später mit der Ernennung von Ramón Carlos Rodríguez 1791 noch eine wichtige Rolle in den schulpolitischen Kämpfen spielen sollte (Andioc 1996, S. 74). Zum ersten Mal war damit in Madrid die theoretische Möglichkeit gegeben, zentrale Steuerungsmaßnahmen wirkungsvoll bis in die verwinkelten Ecken der Stadt zum Vollzug zu bringen.

Nach dem Tod von Karl III. (1788) gerieten dezidierte Reforminitiativen ins Stocken, nicht zuletzt weil im Zuge der Französischen Revolution die bewahrenden und Herrschaft stabilisierenden Aspekte von Schulbildung stärker betont wurden (Puelles Benítez 1999, S. 47ff.). Unter den Aufklärern am Hof und in der Gesellschaft herrschte deshalb keine Einigkeit über die Fragen, inwieweit die zünftig kontrollierte Lehrerausbildung reformiert, das Schulnetz expandiert und der inhaltliche Kanon der Elementarschule ausgestaltet werden sollte. Dennoch überwog die Meinung, dass eine Reform der bestehenden Unterrichtsorganisation – dies war meist die kollektive Einzelunterweisung – und der Generalüberholung der Fachdidaktiken dringend geboten und auch möglich waren. Genau in diesem Punkt „zeigten die Aufklärer eine stärkere Imagination“ als in institutionellen Fragen (Aymes 1983, S. 33).

Die zeitgenössischen Kritiken gegen schulorganisatorische und unterrichtstechnische Mängel der Elementarschulen waren mannigfaltig. In diesem Kontext bürgerte sich der Ausdruck *método antiguo* (alte Methode) im Vokabular der Reformer als Bezeichnung der kollektiven Einzelunterweisung ein, die durch Anwendung der Buchstabiermethode beim Lesen, das Kopieren von Vorlagen beim Schreiben, Auswen-

diglernen der katholischen Lehre und ausufernde Körperstrafen geprägt war. Die Unterweisungsarbeit nach dieser Methode erhielt mitunter Beiwörter wie „barbarisch“, „elend“ und „unmoralisch“ (García Hurtado 2005). Manuel José Narganes de Posada beschrieb solcherart Szenen mit unmissverständlich kritischem Ton: „Beim Eintritt in die Schule sieht man eine große Zahl von Kindern verschiedenen Alters und unterschiedlicher Herkunft und sogar aus beiden Geschlechtern; einige mit Büchern, andere mit Blättern in der Hand, sie lesen laut, so laut wie die Kraft ihrer zarten Lungen sie lässt: Eine kluge Methode, die von den Lehrern erdacht worden ist, um zu wissen, wer arbeitet und wer faulenz“ (Narganes de Posada 1809, S. 15). Die zünftig organisierten und auch andere säkulare Lehrer, die ja seit 1767 vom Staat schulpolitisch hofiert wurden, gerieten aufgrund solcher Szenen voller „Kantilenen“ und „Monotonie“ in die Kritik (Pérez Cunchillos 1983, S. 625, die Memoires von Mesonero Romanos zitierend). Es überrascht daher nicht, dass diese neue staatliche Präferenz für das weltliche Personal und die Tradition der berühmten Kalligraphen auch eine Kombination aus amtlicher Bevorzugung und sanftem Reformdruck auf diese Gruppen bedingte.

4. Weiterentwicklung der Tradition: Technologiewandel und Stadtschulreform im Widerstreit

Die so genannte Bewegung von San Ildefonso zwischen ca. 1780 und 1804 gab dem Staat die Möglichkeit, den intendierten Technologiewandel des spanischen Elementarschulwesens inhaltlich auszufüllen. Der Gründer dieser eher auf dem Feld der Didaktik und der Unterrichtsorganisation beschränkten ‚Bewegung‘ war der Diplomat Joseph Anduaga y Garimberti (1751–1822). Anduaga nahm an dem damaligen Stand der Didaktik des Schreibens Anstoß und wurde selbst in unterrichtstechnologischen Fragen tätig. Die traditionellen, seit dem 16. Jahrhundert wiederkehrenden Dispute innerhalb der Gruppe der Schreibmeister kreisten in erster Linie um die Frage, welche Schriftart gelehrt und vom Staat benutzt werden sollte. Die Diskussion um Form und Eleganz verschiedener Typographien wurde durch das nicht unerhebliche Thema zugespitzt, welche Herkunft die unterschiedlichen Schriftarten hätten und welche dem spanischen Charakter entspräche. Die Bezeichnungen der Typographien als *española*, *inglesa* und *francesa* verliehen diesen sehr kontrovers ausgetragenen Diskussionen eindeutig den Charakter eines Kampfes um kollektive Identität. Ungeachtet dieser Diskussionslage rebellierte Anduaga gegen einen weiteren Aspekt der Didaktik des Schreibens, nämlich die Methode des Lehrens und Lernens selbst. Die traditionelle und weitgehend akzeptierte Methode bestand aus Anleitungen zum Nachmalen von Schriftmustern. Nach langjähriger Übung sollte der Schüler mustergültige Schriften liefern und trotz der starren Norm der erlernten Schriftart sogar noch eine individuelle Note, Eleganz und Anmut entwickeln (Martínez Pereira 2006, S. 92ff.).

Das um 1780 berühmteste Werk zur Didaktik des Schreibunterrichts in dieser Tradition war dasjenige von Santiago Palomares 1776. Gleichwohl entstand in der Leh-

erschaft am Ende des 18. Jahrhunderts ein Unbehagen diese Tradition betreffend. Der Lehrer Vicente Naharro, der 1782 seine Schule in Madrid eröffnet hatte und bis 1820 der wichtigste Experte in der Lesedidaktik blieb, äußerte sehr früh seine Zweifel. Zwar folgte er in seiner Schule der Methode von Santiago Palomares, dem damaligen „Evangelium der Kalligraphie“. Er fügte jedoch hinzu, dass „ich davon überzeugt war, dass die Kinder in der Schule geschickte Schreiber werden können, die dann fähig sind, in einem Schreibbüro laufend Diktando zu schreiben; dies kann aber nur mit viel Übung außerhalb der Schule erreicht werden“ (Naharro 1820, VII). Zeitersparnis – ein wiederkehrendes Motiv der aufklärerischen Kritik an der Elementarschulbildung – lautete die Devise der Stunde. Dem zeitraubenden Modell des Kopierens von Schriftmustern hielt Anduaga ein didaktisches System entgegen, das gänzlich ohne diese auskam und zahlreiche Regeln für die eigenständige Bildung der Buchstaben enthielt. Seine Methode *por reglas y sin muestras* (wörtlich: nach Regeln und ohne Schriftmuster) stellte einen beeindruckenden Versuch analytischer und rationalistischer Reduktion komplexer Praktiken auf ihre konstitutiven Prinzipien dar, der explizit eine Verkürzung der Unterweisungszeit intendierte. Seine geometrisierende Analyse der verschiedenen Buchstaben, eine seit der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts bestehenden, im rationalistischen 18. Jahrhundert verstärkte Vorgehensweise unter den Kalligraphen (Alcazar Anguita 1959, S. 90ff.), ließ ihn Regeln erarbeiten, nach denen die Formung der Buchstaben ohne Muster, aber umso geordneter und streng nach Stufen erfolgen sollte. Hier wirkte ein entschieden aufklärerisches Element, und zwar die Idee, dass der wichtigste Lehrinhalt ein an sich geregeltes Wissen ist, das man nach rationalen Regeln in Teile und Schritte de-komponieren könnte. Das veraltete Konzept der „gedankenlosen“ Nachahmung wurde hier zugunsten einer nachvollziehbaren Analytik von Buchstabenformen und Schreibbewegungen aufgegeben.

Anduaga schlug dem leitenden Minister von Karl IV. (1748–1819, Amtszeit 1788–1808), dem Grafen von Floridablanca (1728–1808) vor, die Erprobung seiner Methode zu erwägen (Ruiz Berrio 1984, S. 43f.). Daraufhin stellte Floridablanca ihm die zwei Schulen von San Ildefonso bei Madrid zur Verfügung, wo sich die höfische Gefolgschaft einschließlich der Kinder in den Sommermonaten aufhielt (Anduaga y Garimberti 1781, X). Nach einer erfolgreichen Prüfung der ersten Ergebnisse – natürlich anhand von Schriftproben – wurde die Methode auch in der benachbarten Schule in Valsain eingeführt und erfuhr offensive Unterstützung von Floridablanca, der den öffentlichen Prüfungen dieser Schulen höchstpersönlich beiwohnte (Rubio 1788, S. 3). Er forderte Anduaga auch auf, die Regeln der neuen Unterrichtskunst schriftlich zu formulieren (Anduaga y Garimberti 1781, XIV). Mit der so veranlassten Veröffentlichung seines Handbuchs spitzte sich die Frontbildung bei den Diskussionen um die richtige Didaktik des Schreibens endgültig zu. Das bestehende Unbehagen gegen die alte Kalligraphie und die unterrichtsorganisatorischen Zustände führten 1786 schließlich zur Gründung einer privaten Akademie der reformfreudigen Madrider Stadtlehrer, die parallel zum 1780 als Nachfolgeorganisation der alten Bruderschaft von Sankt Cassianus gegründeten akademischen Kolleg bestand und sich der Verbesserung der Schulmethoden verpflichtet fühlte. Die Akademie, deren Vorsitzender Anduaga selbst

war, erarbeitete und diskutierte neue didaktische Vorschläge (Naharro 1824, S. 15 zum Leseunterricht).

Diese Gruppe setzte einige Elemente der vererbten Pädagogik der Kalligraphen fort. Der Assistent von Anduaga, der Unteroffizier und Lehrer in der Schule von San Ildefonso Juan Rubio, vertrat das herkömmliche Konzept, nach dem das Unterrichten als freie Kunst fast wie bei einem Kunsthandwerker galt (Brief von Juan Rubio, 11. April 1788, AHN Consejos, 13162). Bei Anduaga war dies noch deutlicher, da bei ihm gleich die alte Verbindung zwischen Schriftbegutachtung und Didaktik des Schreibens gegeben war. Er lehnte die Nachahmungsmethode von Palomares unter anderem deshalb ab, weil „diese eine wirkliche Gefahr für den Staat aufgrund der aus der Ähnlichkeit der Schriften entstehenden Konfusion und der leichten Fälschbarkeit von Unterschriften und Siegeln darstellen könnte“ (Anduaga y Garimberti 1781, XVI). Zwar seien die von ihm vorgeschlagenen Regeln und Prinzipien für die Formung der Buchstaben auch für alle gleich, was zunächst auch die Gefahr von zu ähnlichen Schriften mit sich bringen könne. Die Ergebnisse der Schriften nach seiner Methode – so Anduaga weiter – seien aber unterschiedlich, zumal keine Mustervorlagen verwendet würden, die sklavisch nachzumalen wären. Dies ließe Raum für Modifikationen der Buchstaben nach Präferenzen und Gemüt der Schüler zu (ebd., XVII). Ganz der Tradition der zünftigen Schreibmeister entsprechend, nahm in Anduagas Methodenbuch die Beschreibung der Regeln für die Bildung von Buchstaben 65 Seiten in Anspruch, während dem Lesen ein Kapitel von lediglich sieben Seiten im hinteren Teil des Werkes gewidmet wurde.

Des Weiteren nahm sich diese Reformgruppe neuerer Fragen an, die im Zuge der Aufklärung definitiv an Bedeutung gewonnen hatten. Zu diesen neuen bzw. aufgewerteten Themen gehörten zweifellos die Didaktik des Lesens und die innere Gliederung und Ordnung der Schule. Unbeachtet seiner dürftigen Behandlung des Lesenlernens holte Anduaga zum Schlag gegen die damals gängige Methode des Einzelunterrichts beim Lesenlehren aus und ging zu dem dringenden Problem der Klasseneinteilung über. Für das Lesenlernen empfahl er die Bildung von drei Klassen: eine für das Buchstabieren, eine für die Grundlagen des Lesens und eine für fortgeschrittenes Lesen. „Für jede dieser Klassen wählt man einen der klügsten und fortgeschrittensten Jungen aus, damit dieser als Aufseher und Leiter dient. Sein Geschäft wird sein, für gute Ordnung und für den Fortschritt der Klasse zu sorgen“. Jede Klasse umfasste demnach bis zu zwölf Schüler, die allesamt die gleiche Fibel haben sollten. Der ernannte Leiter stand den Schülern gegenüber, las ihnen vor, beantwortete ihre Fragen und ließ sie üben (ebd., S. 69f.). Die dadurch ermöglichte hohe Zahl an Wiederholungen würde – so die explizite Erwartung – zu besseren Lernergebnissen führen, und die Kinder würden sich außerdem sehr früh an „Ordnung, Gehorsam und Methode“ gewöhnen (ebd., S. 71). Hinzu kam – ganz in jesuitischer bzw. piaristischer Manier – die Hochschätzung des Wettstreits unter den Schülern und der Verteilung von Auszeichnungen durch Motivationsmittel wie Lokation, Farbbänder oder Preise.

Präziser war die Beschreibung der Unterrichtsorganisation im Methodenbuch des Lehrers der Schule in San Ildefonso, Juan Rubio. Er behielt die Dreiteilung von Anduaga für die Leseklassen bei und fügte drei weitere für das Schreibenlernen hinzu. Auch

seine Bestimmung der Rolle der Helfer war eingehender: „Die Aufseher (*celadores*) beschränken sich darauf, dafür zu sorgen, dass Stille und Fleiß in seiner Klasse herrschen, dass sie die Kinder häufig abhören, und dass sie dem Lehrer alles Relevante übermitteln“ (Rubio 1788, S. 10). Mit der Verfeinerung und funktionalen Differenzierung der inneren Gliederung der Schulklasse ging unweigerlich ein Zuwachs an verschriftlichten Kontrollprozeduren einher. Zu diesem Zweck präsentierte Rubio ausführlich die Listen und Kontrollbücher, die der Lehrer für die Leitung der Schule führen sollte, ein Novum in der bis dahin dokumentationsarmen spanischen Elementarschulwelt (ebd., S. 14f.). Auf didaktischer Ebene wurden von Rubio große Wandbilder mit Buchstaben und deren Kombinationen empfohlen, um die Vorzüge der Einheitlichkeit der Methode beibehalten zu können, ohne dass die Kinder gleich eine Lesebibel kaufen mussten – wie dies Anduaga explizit vorsah (ebd., S. 29). Dank der Kombination von traditionskonformen und gleichzeitig rationalistisch gestalteten Techniken (Anduaga) mit themenerweiternden und organisationsstraffenden Prozeduren (Rubio) gewann das vom Hof protegierte Programm eines Technologiewandels erheblich an Kontur.

5. Vielfalt und Grenzen der intentionalen Verbreitung des Technologiewandels

Die seit 1786 bestehende Zusammenarbeit zwischen Anduaga und Rubio trug zunächst reiche Früchte. Mit der königlichen Ordre vom 25. Dezember 1791 wurden acht Freischulen (d.h. unentgeltliche Schulen) mit dem Titel „königliche Schulen“ eingerichtet, eine davon in jedem der acht Distrikte Madrids. Die unmittelbare Protektion des Hofes potenzierte die Erfahrungen, die in der Schule von San Ildefonso in Fragen der schulorganisatorischen und didaktischen Reform gesammelt worden waren, weil diese nun auf die königlichen Schulen zu übertragen waren und damit eine gewisse Einheitlichkeit der Madrider Schulverhältnisse in erreichbare Nähe rückte. So wurde Juan Rubio mit der Inspektion und Aufsicht aller königlichen Schulen betraut (del Pozo Pardo 1988, S. 288f.). Diese sollten nur denjenigen Lehrern anvertraut werden, die sich bei der Anwendung des Systems von Rubio besonders ausgezeichnet hatten. Die Ordre verfügte außerdem, dass die reformunwilligen Lehrer des parallel zu der Gruppe von Anduaga existierenden akademischen Kollegs sich in ihren Zusammenkünften intensiv mit dem neuen Unterrichtssystem befassen mussten (Königliche Ordre vom 25. Dezember 1791, AHN Consejos, 13162).

Nur wenige Monate nach der vielversprechenden Aufwertung der acht Schulen änderten sich die politischen Zeichen am Hof jedoch gravierend. Mit der Entlassung von Floridablanca als leitendem Minister verlor die Gruppe um Anduaga die unmittelbare Protektion der Krone, und dies inmitten einer repressiven Atmosphäre, die als Reaktion auf die Ereignisse in Frankreich entstanden war. Auswirkungen dieser Veränderungen bekam insbesondere die *Real Academia de Primera Educación*, eine durch die erwähnte königliche Ordre vom 25. Dezember 1791 geschaffene Institution, zu spüren. Dieses Institut sollte die Konsolidierung der seit 1786 informell existierenden Gruppe

um Anduaga garantieren und stand somit in offener Konkurrenz zu dem seit 1780 bestehenden akademischen Kolleg der Schullehrer der Stadt, welches weiterhin die Prüfungen der Kandidaten für den Lehrerberuf abnahm (Cotarelo y Mori 2004, S. 103ff.). Die Mitgliedschaft der *Academia* setzte sich zusammen aus ca. zwölf Lehrern und Interessierten, wobei sich von den insgesamt zehn Schriftgutachtern, die es unter den Lehrern der Stadt gab, sechs an dieser Neugründung beteiligten. Bereits vor der Einrichtung der neuen *Academia* hatte eine ohnehin sehr starke Frontbildung zwischen Anhängern der alten und der neuen Methoden stattgefunden, „deren ungünstige Folgen von den Lehrern, die ihr [der neuen Methode, MC] folgen, ertragen werden müssen“ (García Hurtado 2005, S. 74, Zitat von einem zeitgenössischen anonymen Kommentator).

Die *Academia* von Anduaga und Rubio blieb eher wirkungsschwach, zumindest gemessen an dem ersten Impuls. Die konfuse Situation in der Stadtschulpolitik führte mit der Ernennung zwei königlicher Vertreter zu einer Neuordnung des städtischen Schulwesens im Jahr 1800 (Bericht von Gonzalo Joseph de Vilches, 18. März 1800, AHN Consejos 3027). Alarmiert von dieser „Einmischung“ beantragten die alten Gegner, Juan Rubio von der *Academia* und Joseph Damián Gómez von dem *Colegio Académico*, beide unterstützt von dem Vorsitzenden des lokalen Wohltätigkeitsausschusses, Carlos Ramón Rodríguez, den Zusammenschluss beider Gruppen. Institutionell sollten die Statuten des *Colegio* gelten, und somit die alte Organisationsform der „reformresistenten“ Lehrer (Bitte von Rodríguez, Rubio y Gómez, 15. November 1803, AHN Consejos 3027). Technologisch aber schienen sich die Kontrahenten auf das Reformprogramm der *Academia* Rubios geeinigt zu haben, und zwar auf der Grundlage von Rubios Methodenhandbuch (ebd.).

Ungeachtet aller institutionellen Schwierigkeiten erlebten die Methoden aus der Gruppe von San Ildefonso zwischen 1788 und 1794 einen bescheidenen, zugleich aber bemerkenswerten Aufschwung. Es ging dabei nicht nur um die Konsolidierung der ‚eigenen‘ acht Schulen in Madrid, sondern viel mehr um eine bis dahin unbekannte Politik der Propagierung schultechnologischer Vorschläge in den spanischen Provinzen. Zunächst schien diese recht zügig voranzukommen. So wurden beispielsweise die Dienste von Rubio als Experten für die Einführung der neuen Schuleinrichtung und Fachmethoden von Floridablanca höchstpersönlich nach Cadix (Andalusien) vermittelt (Vorstellung von Josef Rodriguez, 25. September 1791 an den Grafen Floridablanca, AHN Consejos, 13162). Auch der Graf von Aranda (1719–1798), der für wenige Monate Floridablancas Nachfolge als leitender Minister antrat, wurde in diesem Sinne tätig und schickte Rubio nach Toledo (Kastilien), wo zwei Lehrer die neuen Techniken bereits praktizierten, deren Anwendung jedoch perfektionieren wollten (Brief des Grafen von Aranda an Rubio, 29. März 1792, AHN Consejos, 13162).

Der Weg hin zu einer nachhaltigen Einführung des neuen Unterrichtssystems in anderen Städten konnte trotz ministerieller Protektion steinig sein. Dies erlebte Juan Picornell, Autor eines verbreiteten Werkes über Kindererziehung, der 1792 nach Talavera de la Reina (Kastilien) geschickt wurde. Obwohl ihn die dortige Stadtoberkeit zunächst feierlich empfing (Bericht des Stadtrates von Talavera de la Reina an den Grafen von Aranda, 4. März 1792, und Dankesbrief der Stadtlehrer und des Professors

Juan Genaro Batanexo, 29. Oktober 1791, AHN Consejos, 13162), wurde er in kurzer Zeit zur Zielscheibe zahlreicher Anfeindungen, die nicht nur aus dem Personenkreis der Lehrerschaft stammten, sondern noch viel stärker aus den Reihen der Honoratioren in der Stadtverwaltung kamen: „Wir hörten die Beschwerden vieler Familienväter, einige, weil die Kinder nicht in der Religion unterrichtet werden, manche, weil ihre Kinder mit der neuen Methode das, was sie bisher schreiben konnten, vergessen hatten, und schließlich andere, weil die Kinder das Buchstabieren nicht beherrschten und nicht imstande waren, die entsprechenden Buchstaben in der Schrift zusammenzusetzen“ (Brief des Stadtrates von Talavera de la Reina vom 23. Mai 1792, AHN Consejos, 13162). Picornell selbst bezichtigte die *regidores* – die Mitglieder der Stadtregierung – als „die wichtigsten Autoren aller Märchen und Betrügereien“, die zudem versuchten, die Lehrer auf ihre Seite zu ziehen (Brief von Picornell an José Anduaga, 30. Mai. 1792, AHN Consejos, 13162).

Die Stadtregierung von Granada (Andalusien), für die Rubio selbst als Experte tätig war, zeigte sich ihrerseits von den neuen Vorschlägen begeistert (Bericht der Kommission der Schulen für *primeras letras* der Stadtregierung von Granada, 30. Juni 1792, AHN Consejos, 13162). Diejenigen Schulen, die erfolgreich das neue System eingeführt hatten, erhielten häufig die königliche Protektion mit dem Titel *escuelas reales*, wie im Falle von Santander (Kantabrien) und Córdoba (Andalusien). Natürlich erreichten die neuen Unterrichtstechnologien auf dem Weg der Expertenmissionen nur einen Bruchteil der Schulen Spaniens; es entsteht gleichzeitig das Bild eines zentral gesteuerten Prozesses, der in Spaniens kommunaler Tradition der Elementarschulbildung nicht unbedingt zu erwarten war. Obwohl diese Missionen die bei Weitem stärksten dokumentierten Vorgänge darstellen, gab es auch weitere Wege der Verbreitung. Zum einen wurden Lehrer nach Madrid geschickt, um die neuen Vorschläge in der Praxis zu beobachten, wie in dem Fall von zwei Schullehrern aus der Stadt Córdoba, die von dem lokalen Bischof in ihrer Ausbildungsreise in die Hauptstadt finanziell unterstützt wurden (Königliche Ordre, 10. Juni 1791, AHN Consejos, 13162). Zum anderen gab es auch Reformkonstellationen, die komplementär zu der Dynamik der Missionsreisen in die Provinzen standen. Beispielsweise betreute Rubio per Brief einige Veränderungen in dem katalonischen Dorf Batea, wo der Anwalt Pedro Joaquín Alcoriza eigenständig einige der neuen Vorschläge favorisierte (Briefe von Alcoriza an Rubio, 6. Februar, 30. März und 1. Dezember 1789, AHN Consejos, 13162). Im Übrigen kombinierte Alcoriza Vorschläge aus Madrid und Barcelona, wo die Stadtlehrer in diesen Jahren ähnliche unterrichtstechnologische Dispute wie in Madrid austrugen, sich 1793 in der Folge davon in zwei Gruppen spalteten (Monés i Pujol-Busquets 2009, S. 40f.), und schließlich ihre Wiedervereinigung mit einem stadtweit gültigen Reglement für Elementarschulen besiegelten, der starke Züge der Reformen von San Ildefonso aufwies (Plan metodico de los ejercicios académicos 1801).

Die Verbreitung des Unterrichtssystems in Madrid selbst zeigt die verschlungenen Wege von Technologiewandel in den Elementarschulen am Eindeutigsten. So beschwerte sich Rubio in einem Bericht von 1794 darüber, dass die Stadtteilvorsteher die königlichen Schulen unter ihrer Aufsicht zu Armenschulen degradiert hätten, indem sie

zu viele Kinder von bedürftigen Eltern übernommen hätten. Eine der Schulen sei mit 126 Kindern so überfüllt, dass man dort „weder Ordnung noch Methode“ praktizieren könne (Bericht von Juan Rubio an Anduaga, 23. Februar 1795, AHN Consejos, 13162), ein Problem, das auch die Schulen der traditionellen Lehrer kannten (Protokoll der Sitzung der *Academia de Primera Educación*, 24. August 1792, AHN Consejos, 13163). Die 1796 durchgeführte Visitation der Madrider Elementarschulen zeigte ihrerseits, dass die organisatorischen und fachdidaktischen Neuerungen keineswegs *in toto*, geschweige denn „mit erkennbarem Gewinn“ praktiziert wurden (Méndez Vázquez 2005, S. 232f.). Während nicht alle königlichen Schulen, die „offiziell“ mit den neuen Methoden arbeiten sollten, dies auch taten, stellte sich überraschend heraus, dass ca. ein Drittel der Madrider Schulen, die offiziell alten Stils waren, das Modell von San Ildefonso partiell oder vollständig angenommen hatten (ebd., S. 233ff.). Zweifelsohne zeigt sich eine Verschiebung der unterrichtstechnologischen Normen für die Stadt in aller Eindeutigkeit: 1803 mussten die Stadtteilversteher daran erinnert werden, dass sie für die Benutzung des Systems von Rubio und Anduaga Sorge tragen sollten (Anweisungen an die Stadtteilversteher, 3. Mai 1803, AVM Corregimiento, 1-154-24).

Vermutlich erleichterte die Einführung des Systems von San Ildefonso mit seiner Klasseneinteilung, dem erneuerten Schreibunterricht und den viel diskutierten Leselehnmethoden eine im Vergleich zu den anderen Elementarschulen ausgeklügeltere Schulroutine, mit der man imstande war, größere Gruppen zu unterrichten. Laut der Volkszählung von 1797 gab es in der Stadt Madrid 175 Schüler pro Lehrer; dieser Wert war der höchste in ganz Spanien und betrug weit mehr als das Doppelte der zweithöchsten Schüler-Lehrer-Relation in der Provinz Córdoba, die „nur“ 70 erreichte (Laspalas Pérez 1991, S. 213). Nun war die zweckmäßige Einrichtung solcher großen Stadtschulen nicht mehr nur eine wünschenswerte Vision, sondern zugleich auch unterrichtstechnologisch erstmals möglich.

Diese freilich fragmentarischen Beweise zeigen, dass natürlich keine Geradlinigkeit des technologischen Wandels für die Stadt Madrid festzustellen ist. Wenn sogar in der Hauptstadt, wo die Polarisierung zwischen alten Schreiblehrern und modernisierten Elementarlehrern mit eigenen Organisationen fast greifbar war, die Lehrerschaft sich nicht in die angebliche Eindeutigkeit entgegen gesetzter Konzepte einfügte, war dieses Phänomen für die Peripherie noch prononcierter. Obwohl die Langzeitwirkungen von San Ildefonso besonders die Kultur und Berufsidetitt der städtischen Madrider Elementarschullehrerschaft bis zur Jahrhundertmitte bestimmen sollten (Caruso 2010), war die Zeit ihrer amtlichen Bevorzugung deutlich kürzer. Die neuen Präferenzen des Hofes in Fragen der Methode verschoben sich 1803 zugunsten des Handbuchs zum Schreibenlernen von Torcuato Torio de la Riva (1759–1820), welches nun offiziell für alle Elementarschulen des Landes empfohlen wurde. Als Starkalligraphen seiner Zeit, hatte sich Torio de la Riva bereits in der Kontroverse zwischen Anduaga und Palomares auf die Seite des Letzteren gestellt (Cotarelo y Mori 2004, S. 272ff.). Sein vom König empfohlenes Werk, ursprünglich 1798 erschienen, verneinte Anduagas Prinzip des Schreibens nach Regeln und Prinzipien als ausschließliche Möglichkeit und empfahl als Kompromisslösung ein gemischtes System der Unterweisung mit Regeln und mit Mustern

(Torío de la Riva 1801). Trotz dieser Abwertung der Position der Gruppe von San Ildefonso fanden nicht wenige Veränderungen des Alltags des Elementarunterrichts nach dem Vorbild der Neuerungen dieser Lehrergruppe statt, obgleich diese nicht unbedingt in Kongruenz mit der allein intentionalen Seite der Innovationsverbreitung standen.

6. Technologiewandel: Für eine Historiographie der Entstehung und Veränderung des „grammar of schooling“

Wenn eine partielle Bilanz der Durchsetzungskraft der Reformen von San Ildefonso anhand der vorhandenen Quellenlage die Frage von Technologiewandel und dessen Determinanten anschneiden soll, kann diese nicht in der binären Semantik von Erfolg und Scheitern ausfallen. Reformprojekte sind bereits kontinuierliche Aushandlungen zwischen mehr oder minder konsistenten Reformformulierungen und wahrgenommenen Gegebenheiten, die ihrerseits dann auch im Reformprozess weitere Aushandlungen mit lokalen Akteuren, vererbten Deutungs- und Handlungsmustern sowie Widerstandskräften aushalten müssen, und sich deshalb nicht in einer Logik von einfacher „erfolgreicher“ Umsetzung oder „erfolgslosem“ Scheitern subsumieren lassen. Die Untersuchung von Technologiewandel wird immer Erfolg und Scheitern in sich vereinigen, weil eine prozessuale Sicht der Vorgänge, die nicht unbedingt die hehren Reformambitionen als alleinigen Maßstab der historiographischen Beurteilung zu Grunde legt, die Nuancierungen, Zwischenschritte und Halbheiten nicht nur benennen, sondern auch darüber hinaus in ihrer Vielfalt, Logik und Funktionsweise bestimmen muss.

Im Fall von San Ildefonso scheint die in der Madrider Schulvisitation von 1796 diagnostizierte Nicht-Kongruenz zwischen angeblichen Schulen der „alten“ und der „neuen“ Methoden auf zwei miteinander verbundene Prozesse hinzuweisen. Für diejenigen königlichen Schulen, die amtlich die neuen Technologien *in toto* hätten einsetzen sollen, sind die dort identifizierten „Defizite“ eine Folge der Erosion zwischen Vorgabe und Konkretisierung, oder, mit anderen Worten, zwischen Zeichen des formellen Konformismus, der formellen Organisationen eigen ist, und den disparaten Handlungen der Akteure. Trotz allem haben diese Schulen den neuen Unterrichtsnormen doch partiell oder insgesamt entsprochen, auch wenn nicht bis ins Detail. Für die Elementarschulen der „alten“ Methode, die erwartungswidrig die neuen Technologien angenommen hatten, ist vermutlich die hohe Kompatibilität der neuen Vorschläge mit Aspekten der alten Schreibmeistertradition ein grundlegender Faktor dieser „informellen“ Annahme. Die Bewegung von San Ildefonso fokussierte ja auf maßgebende Elemente der eigenen Berufsidentität, trotz aller sonstigen thematischen Erweiterungen und Akzentverschiebungen.

Die Verortung dieser Gemengelage in einigen städtischen Schullandschaften als nunmehr „partielle“ Durchsetzung würde eine vorrangig quantitativ erstellte Beurteilung bedeuten, die der Logik der Verschränkungen von formellen und kulturellen Vorgaben und alltagsverankerten Handlungssystemen nicht genügend entspricht. In diesem Sinne lässt sich technologischer Wandel mit dem Begriffsapparat von „Erfolg“, „Miss-

erfolg“, oder – als Kompromisslösung – „partieller Durchsetzung“ nicht angemessen zum Ausdruck bringen. Mögen auch nicht so viele Elementarschulen zu Beginn des 19. Jahrhunderts dem Modell von San Ildefonso gefolgt sein; in der längeren Geschichte von Technologiewandel stellten diese Schulen „Leuchttürme der Zukunft“ dar (Donald 1992, S. 17ff.), ein Ausdruck, der bei allem teleologischen Beigeschmack weiterhin die Idee von nebulösen und offenen Verhältnissen wiedergibt, in dessen Rahmen bestimmte Technologiekonstellationen, auch seltene, die Funktion von Standardsetzung übernehmen. Es handelt sich um Standards, die natürlich niemals völlig erreicht werden, aber gleichzeitig „points of no return“ darstellen. Eine Geschichte der Entstehung der „grammar of schooling“ wäre möglicherweise durch die Identifizierung mehrerer, sogar konfligierender „points of no return“ zu charakterisieren.

Es ist erstaunlich, dass der historiographisch potente Begriff einer „grammar of schooling“ in der Bildungshistoriographie mehr hingenommen als fruchtbar weiterentwickelt worden ist. Die Entstehung, lokale Transformation und paradoxe Funktionsweise dieser angeblich unhintergehbaren Merkmale modernen Schullebens sind in ihrer Varianz und Logik nicht eigens untersucht worden, obwohl unzählige traditionelle Vorarbeiten über Details der Schularbeit existieren. Ein weites Feld von schul- und unterrichtstechnologischen Forschungen wird damit offen gelegt, in dem eine Re-Lektüre vorhandener, oftmals heimatkundlich angehauchter Detailuntersuchungen mit einem kombinierten Design von Struktur- und Kulturgeschichten verbunden werden können.

Archivalien

AHN Archivo Histórico Nacional (Madrid)

AVM Archivo de la Villa de Madrid (Madrid)

Gedruckte Quellen

Anduaga y Garimberti, J. (1781): *Arte de escribir por reglas y sin muestras establecido de orden superior en los Reales Sitios de San Ildefonso y Valsain despues de haberse experimentado en ambos la utilidad de su enseñanza, y sus ventajas del metodo usado hasta ahora en las escuelas de primeras letras*. Madrid: En la Imprenta Real.

Aznar de Polanco, J.C. (1719): *Arte nuevo de escribir por preceptos geométricos y reglas matemáticas*. Madrid: En la imprenta de los Herederos de Manuel Ruiz de Murga.

Casanova, J. (1650): *Primer parte del arte de escribir, del Maestro Joseph Casanova, examinador de los maestros de dicho arte. Tratado primero del origen y excelencias del arte de escribir*. Madrid: Diego de la Carrera.

Cuesta, J.d.I. (1589): *Libro y Tratado para enseñar a leer y escriuir brevemente y con gran facilidad coreta pronunciacion y verdadera ortographia todo Romance Castellano, y de la distincion y diferencia que ay en las letras consonates de una a otras en su sonido y pronunciacion*. Alcalá de Henares: En casa de Iuan Gracian.

Delgado de Jesús y María, S. (1818): *Elementos teórico-prácticos del arte de escribir por principios con las reglas generales, y particulares del carácter bastardo español*. Madrid: Imprenta de Collado.

- Lucas, F. (1580): *Arte de escribir*. Madrid: En la casa de Francisco Sanchez.
- Naharro, V. (1820): *Arte de enseñar á escribir cursivo y liberal*. Madrid: Imprenta de Vega.
- Naharro, V. (1824): *Nueva arte de enseñar a leer a los niños de las escuelas*. Madrid: Imprenta que fue de Fuentenebro.
- Narganes de Posada, M.J. (1809): *Tres cartas sobre los vicios de la instrucción pública en España, y proyecto de un plan para su reforma*. Escribíalas a un amigo desde Francia en 1807. Madrid: En la Imprenta Real.
- Ortiz, L. (1696): *El maestro de escribir, la theorica, y la practica para aprender, y para enseñar este utilissimo arte*. Venedig: Presso Paolo Baglioni.
- Plan methodico de los exercicios académicos para el Colegio Real de Primeras Letras, establecido nuevamente en Barcelona, y de la enseñanza uniforme para todas las escuelas de dicha ciudad, y principado, probado, y mandado observar por su Magestad y Señores del Consejo con Provisión de 22 de Diciembre de 1800 y acordado su cumplimiento por la Real Audiencia de Cataluña en 7 de Enero de 1801 (1801): Barcelona: o.A.
- Real Provisión de los señores del Consejo, en el extraordinario, a consulta con S. M. Para reintegrar á los Maestros y Preceptores seculares en la enseñanza de las primeras Letras, Gramática y Retórica, proveyendose estos Magisterios y Catedras á oposicion, y estableciendo viviendas y casas de pupilage, para los Maestros y Discipulos, en los Colegios donde sea conveniente, informando por menor al Consejo (1767). Madrid: En la Imprenta Real de la Gazeta.
- Rubio, J. (1788): *Prevenciones dirigidas a los maestros de primeras letras*. Madrid: En la Imprenta Real.
- Santiago Palomares, F.J. (1776): *Arte nueva de escribir*. Madrid: En la Imprenta de Don Antonio de Sancha.
- Torio de la Riva, T. (1801): *Ortologia y diálogos de caligrafía, aritmética, gramática y ortografía castellana*. Madrid: En la Imprenta de la viuda de Ibarra.

Literatur

- Aguilar Piñal, F. (1973): La enseñanza primaria en Sevilla durante el siglo XVIII. In: *Boletín de la Real Academia Sevillana de Buenas Letras I*, S. 39–83.
- Aguilar Piñal, F. (1988): La política docente. In: Jover Zamora, J.M. (Hrsg.): *Historia de España. La época de la Ilustración. El Estado y la cultura*. Madrid: Espasa-Calpe, S. 439–484.
- Alcazar Anguita, E. (1959): *La escritura del niño. Grafología, pedagogía e historia*. Guadalajara: Impr. Suc. de A. Concha.
- Álvarez Márquez, M.C. (1995): La enseñanza de las primeras letras y el aprendizaje de las artes del libro en el siglo XVI en Sevilla. In: *Historia, Instituciones, Documentos 22*, S. 39–85.
- Andioc, R. (1996): Notas a la primera enseñanza en Madrid a finales del XVIII. In: *El siglo que llaman ilustrado*. Madrid: CSIC, S. 73–85.
- Aymes, J.-R. (1983): Les 'Ilustrados' espagnols de la deuxième moitié du XVIIIe siècle et l'enseignement élémentaire – Etude comparative. In: Aymes, J.-R./Fell, E.-M./Guereña, J.-L. (Hrsg.): *École et société en Espagne et en Amérique Latine (XVIIIe-XXe siècles)*. Tours: Université de Tours, S. 9–48.
- Bartolomé Martínez, B. (1980): Las temporalidades de los jesuitas y sus estudios de gramática y primeras letras. In: *Revista española de pedagogía 128*, S. 95–103.
- Bouza, F. (2004): *Communication, Knowledge, and Memory in Early Modern Spain*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Burgos Rincón, J. (1994): Alfabetización y escuela en Cataluña en el Siglo de las Luces. Una hipótesis interpretativa. In: *Manuscripts 12*, S. 109–147.

- Caruso, M. (2010): Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preußen, Dänemark (Schwlewig-Holstein) und Spanien (1800–1870). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Cotarelo y Mori, E. (2004): Diccionario biográfico y bibliográfico de calígrafos españoles, Bd. 1. Madrid: Visor.
- Cuban, L. (1982): Persistence of the Inevitable. The Teacher-Centered Classroom. In: *Education and Urban Society* 15, S. 26–41.
- de Hornedo, R.M. (1980): Teatro e Iglesia en los siglos XVII y XVIII. In: García-Villoslada, R. (Hrsg.): *Historia de la Iglesia en España*, Bd. IV. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, S. 309–358.
- de la Pascua Sánchez, M.J. (1989): Aproximación a los niveles de alfabetización en la provincia de Cádiz: Las poblaciones de Cádiz, el Puerto de Santa María, Medina Sidonia y Alcalá de los Gazules entre 1675 y 1800. In: *Trocadero* 1, S. 51–65.
- del Pozo Pardo, A. (1988): El despostismo ilustrado y la escuela primaria. In: *Educación e Ilustración. Dos siglos de reformas en la enseñanza*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, S. 269–299.
- Delgado Criado, B. (1984): Los maestros del arte de enseñar a leer, escribir y contar en Barcelona. In: Delgado Criado, B. (Hrsg.): *Educación e Ilustración en España*. Barcelona: Universidad de Barcelona, S. 406–417.
- Domínguez Cabrejas, M.R. (1999): *La enseñanza de las primeras letras en Aragón (1677–1812)*. Zaragoza: Mira.
- Domínguez Ortiz, A. (1986): *Sociedad y estado en el siglo XVIII español*. Barcelona: Ariel.
- Donald, J. (1992): *Sentimental Education. Schooling, Popular Culture and the Regulation of Liberty*. London: Verso.
- Egido, T./Pinedo Iparraguirre, I. (1994): Las causas “gravísimas” y secretas de la expulsión de los jesuitas por Carlos III. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- García Hurtado, M.-R. (2005): Propuestas y proyectos educativos en torno a las primeras letras en España a finales del XVIII y principios del XIX. In: *Dieciocho* 28, S. 67–91.
- Herrero Jiménez, M./Diéguez Orihuela, M.G. (2008): *Primeras letras. Aprender a leer y escribir en Valladolid en el siglo XVI*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Jara, F.V. (1993): *Política educativa, escuela y sociedad en Murcia del siglo XIX (1800–1857)*. Murcia/Barcelona: DM & PPU.
- Kamen, H. (1985): *Inquisition and Society in Spain in the Sixteenth and Seventeenth Centuries*. Bloomington/Indiana: Indiana University Press.
- Kossok, M. (1982): Der aufgeklärte Absolutismus in Spanien. Zehn Thesen über Wesen und Funktion. In: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 30, S. 111–129.
- Laspalas Pérez, J. (1991): La escolarización elemental en España según el Censo de Godoy (1797). In: *Historia de la educación* 10, S. 203–225.
- Lawrence, J.N.H. (1985): The Spread of Lay Literacy in Late Medieval Castile. In: *Bulletin of Hispanic Studies* LXII, S. 79–94.
- Martínez Navarro, A. (1982): Las primeras ordenanzas de la hermandad de San Casiano, de 1647. In: *Revista de ciencias de la educación* XXVIII, S. 269–283.
- Martínez Pereira, A. (2006): *Manuales de escritura de los siglos de oro. Repertorio crítico y analítico de obras manuscritas e impresas*. Mérida: Editorial regional de Extremadura.
- Méndez Vázquez, J. (2005): Visita general de escuelas: evaluación de la calidad de la enseñanza en las escuelas públicas de primeras letras de niños de la Corte en 1796. In: Dávila Balsera, P./Naya, L.M. (Hrsg.): *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, Bd. I. Donostia: Erein, S. 229–238.
- Monés i Pujol-Busquets, J. (2009): *El pensament escolar a Catalunya, 1760–1845*. Barcelona: Societat Catalana de Pedagogia.

- Nalle, S.T. (1989): Literacy and Culture in Early Modern Castile. In: *Past & Present* 125, S. 65–96.
- Negrín Fajardo, O. (1987): La educación popular en la España de la segunda mitad del siglo XVIII. Las actividades educativas de la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. Madrid: UNED.
- Pereyra, M.A. (1988): Hubo una vez unos maestros ignorantes. Los maestros de primeras letras y el movimiento ilustrado de las academias. In: *Revista de Educación*, Número extraordinario, S. 195–224.
- Pérez Cunchillos, M.P. (1983): Las escuelas de primeras letras en Francia y en España durante el imperio napoleónico (1800–1814). In: *Perspectivas pedagógicas* XIII, S. 617–626.
- Plann, S. (1997): *A Silent Minority: Deaf Education in Spain, 1550–1835*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Puelles Benítez, M.d. (1999): *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- Ródenas Vilar, R. (2000): *Maestros de escuela en el Madrid de los Austrias*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Ruiz Berrio, J. (1984): Enseignement primaire et ‘Illustration’ en Espagne. Le mouvement réformiste de San Ildefonso. In: *Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung* 23, S. 43–50.
- Ruiz Berrio, J. (1986): Reformas de la enseñanza primaria en la España del despotismo ilustrado: la reforma desde las aulas. In: Aymes, J.-R./Fell, E.-M./Guereña, J.-L. (Hrsg.): *L’enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIIIe siècle à nos jours*. Politiques éducatives et réalités scolaires. Tours: Université de Tours, S. 3–18.
- Ruiz Berrio, J. (2004): Maestros y escuelas de Madrid en el Antiguo Régimen. In: *Cuadernos de Historia Moderna. Anejos* III, S. 113–135.
- Sarraillh, J. (1957): *La España Ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*. FCE: Mexiko/Madrid.
- Tyack, D./Cuban, L. (1995): *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge/Mass.: Harvard University Press.
- Tyack, D./Tobin, W. (1994): The ‘Grammar’ of Schooling: Why has It Been So Hard to Change? In: *American Educational Research Journal* 31, S. 453–479.
- Villalba Pérez, E. (2003): *Consecuencias educativas de la expulsión de los jesuitas en América*. Getafe (Madrid): Dykinson.

Abstract: Applying a historical perspective, the author takes a critical look at the concept of a “grammar of schooling”, a grammar of schoolwork referring to supposedly unavoidable components of the modern school. In literature on the history of education, the failure of ambitious educational reforms is explained with the help of this concept. On the basis of an investigation of technological change in Spanish elementary schools around the end of the 18th century, however, the author posits the thesis that this grammar itself had to be produced historically and that the determination of changes on the level of classroom technologies may not take the form of a coding of success and failure. Thus, new historiographic perspectives are revealed in the field of a history of technology in schooling.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Marcelo Caruso, Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Institut für Erziehungswissenschaft, Georgskommende 26, Haus D, D-48143 Münster
E-Mail: caruso@uni-muenster.de